

### 第3学年でめざすコミュニケーションの姿

相手の話を受けて質問する姿 (Phase2) 共通点や相違点を確認し合う姿 (Phase3)
---

第3学年では、上記のようなコミュニケーションの姿の育成をめざした。そのために、まずは、NHK for School「お伝と伝じろう～しっかり聞く～」の中の「うめライス」の聞き方に取り組み、共感的に反応する力を話合いの土台として身に付ける。次に、ペアやグループ、全体の話合いの中で相手の話を受けて質問し、共通点や相違点を確認し合う姿の育成をめざす。

#### (1) 1学期の実践 小林優毅 (図工科)

<b>めざすコミュニケーションの姿</b> 相手の話を受けて質問する姿 (Phase2) 共通点や相違点を確認し合う姿 (個の最適解に向けて) (Phase3)
--

上記の姿をめざすため、図工科「～雨の日っていいな～ かさアーティスト」では、単元を通して話す・聞く土台作りとして、自分のアイデアを広げることが目的として、話合い活動を行うようにした。また、話合いの中では、自分と友達の考えを比べて聞き、必要なアイデアを自分の作品に取り入れていくように意識付けを行うために話合いの目的を掲示して確認をした。さらに、自分に必要な情報を引き出すために、相手の話を受けて、詳しく知りたいことを質問できるように質問の型を掲示して確認した。

適切な評価をするために、コミュニケーションの様子を自身で自覚できるように「話合いによって自分のアイデアを広げることができたのか」を「1友達のアイデアが分からなかった」と「2友達のアイデアが分かった」「3友達のアイデアが分かり取り入れた」「4友達のアイデアを進化して取り入れた」の4段階の具体的な姿で表すこととした。また、作品を写真に撮り、話合いによって変化したところを書き込んで振り返ることで、話合いによってアイデアを広げることのよさを自己認識できるようにした。

本時では、自分の傘に描く模様を決める中で、アイデアを広げていくために話し合う場面を設定した。話合いの土台をそろえるために、それぞれがどのような願いをもって傘をつくっているのかや、そのためにどんな模様のアイデアを考えているのかをロイロノートに書き込んだものを前時に準備した。また、話合いの前には、自分のアイデアを広げるために話し合うことや、詳しく知りたいアイデアがあった場合、質問して広げていくことを掲示物によって確認し学習を進めた。

話合いの場面では、次のような姿が見られた(資料1、資料2)。

A児： <u>私の願いは梅雨でも、明るく元気になってほしいです。</u> <u>Bさんは何かアイデアがありますか。</u> B児： <u>私は、あじさいがいいと思ったからあじさいにしたよ。</u> A児： <u>わかりました。※1</u> では、次はCさんお願いします。 C児： <u>花が咲いたようなので、花をかながえたよ。</u> B児： <u>次、Dさんね。</u> D児： <u>水色の線は、雨を表しています。</u> A児： <u>シャワー浴びたようだね。</u>	E児： <u>私の願いはうれしい気持ちと遠足に来ているような楽しい気持ち。</u> F児： <u>これ(ハート)をもうちよっと増やしてみたらどうでしょう？</u> F児： <u>うれしいと楽しいだから…。どうかな？</u> E児： <u>なるほど。</u> E児： <u>Gさんはどうですか？※2</u> G児： <u>遠足だから、晴れの日太陽は？※5</u> F児： <u>太陽か～。この(しずく)形はどうしてですか？※3</u> E児： <u>つゆだから。</u> F児： <u>でも遠足だから(しずくは)ないほうがいいかもね。※4</u> H児： <u>これは何ですか？何でかいたのこの星？※3</u> E児： <u>流れ星は夢がかなう。見るとうれしいきもちになるから。</u> H児： <u>なるほど。</u> E児： <u>ほかにアイデアはありますか？※2</u> F児： <u>ここがさみしいから、何か入れたほうが良いとおもう。</u> E児： <u>じゃあ太陽？※6</u> E児： <u>色はどうしよう……。赤とオレンジかな。</u> H児： <u>いいね～。</u>
---	--

資料1 Aグループの話合いの様子

資料2 Bグループの話合いの様子

資料1の※1を見ると、A児もB児も話型通りに話していることがわかる。話合いを円滑に進めるうえで、話型は有効であるが、自分の考えを一人一人が述べているだけで、お互いの考えの理解を深めるような話合いにはならなかった。

資料2の話合いの様子を見ると※2のE児の発言から、自分に必要なアイデアを引き出すために、質問をする姿が見られた。しかし、その質問は、相手の話を受けて詳しくするためのものではなく、アイデアを出してもらうために話を促す質問になっていた。しかし、※3の発言をみると、本来話し手であるF児やH児が、聞き手であるE児の考えを引き出そうと考えを詳しくする質問をしていることがわかる。また、※4のF児の発言は、本来のE児の願いと描かれている模様のずれを指摘するものであり、E児はこの発言を聞くことで、遠足の願いと梅雨をイメージするしずくの模様のミスマッチに気が付くことができている。E児は最終的に自分の願いと合っていないしずくの模様を変えようと考え、※5のG児の発言を、自分のアイデアに取り入れていく姿が※6のE児発言から見取ることができる。

これらの姿から、話し手と聞き手の間で、質問する立場に入れ替わりはあったものの、詳しく知りたいことを質問することを話合いの前に掲示物で確認したことは、相手の考えをより詳しく引き出すために、有効であったと考える。また、話合いの中で自分と友達のことを比べて聞き、必要なアイデアを自分の作品に取り入れていくことを掲示物で確認したことも、自分の作品をより願いに近づけるために有効であったといえる。

話す	E わからないことに対してしつ問する (質問)	1. 何をしつ問していいかわからない (0人)	2. しつ問したいことはあったが、しつ問できなかった (2人)	3. わからないことをしつ問できた (18人)	4. わからないことをしつ問して相手の考えをくわしくりかえりできた (15人)
応用する	H 自分の作品にとり入れる	1. 友だちのアイデアのいいところがわからなかった (0人)	2. 友だちのアイデアのいいところはわかったが、とり入れられなかった (8人)	3. 友だちのアイデアを作品にとり入れた (アイデアが明確になった) (23人)	4. 友だちのアイデアを進化させて作品をつくれた (4人)

資料3 ルーブリックによる評価

番号	1	2	3	4	5
1 反応ができた	△	◎	◎	◎	◎
2 質問してくわしくなった	△	◎	◎	◎	◎
3 質問に答えることができた	◎	◎	◎	◎	◎
4 自分の作品にとり入れた	△	◎	◎	◎	◎

しもんはよくんがえられませんでした。  
1 つぎはがんばりたいです。

資料4 E児のルーブリックによる評価

授業の終末には、話合いについてルーブリック評価を行った(資料3)。3年生でも理解できるように、4段階の具体的な姿を提示し、ふりかえりを行った。資料4を見ると、E児のふりかえりを追跡すると、1回目の授業では質問することや、他者からのアイデアを作品に取り入れることができていなかったことがわかる。しかし、回を重ねるごとに評価が徐々に上がっていることもわかる。ふりかえりによって「次は、できなかった質問をがんばりたい」等と、次時に意識して取り組むことを明確にすることで、質問することや、他者のアイデアを聞いて取り入れることが徐々にでき

るようになっていった様子がわかる。

このことから、コミュニケーションの様子を具体的な4段階の姿で表し評価したことは、話合いによって自身がアイデアを広げることができたのかを適切に評価をする上で有効であったと考える。また、自身の話合いを自分の言葉で毎時間評価し、次の目標を考えていたことも、コミュニケーション力の向上につながっていたといえる。



資料5 E児の作品の変化

題材の終末には、完成した作品を写真に撮り、話し合いによって変化したところを書き込んだ。E児は、友達のアイディアにより、自分の本来の願いとロイロノートに描いた願いがずれていることに気付いた。話し合いの後に、より自分の願いに近い作品になったことが資料5の変化後の写真からわかる。

このことから、作品を写真に撮り、話し合いによって変化したところを書き込みふり返ることで、話し合いによってアイデアを広げることのよさを自己認識することができていたといえる。

コミュニケーション力の育成にあたり、題材を通して、アイデアを広げることが目的として、話し合い活動を行うことや、相手の話を受けて、詳しく知りたいことを質問することの意識付けを行ったことは有効であったと考える。このように、他教科でも考えを広げていくためという目的をもち、考えを詳しくするための質問を用いながら、話すことのコミュニケーション力を転移させていきたい。

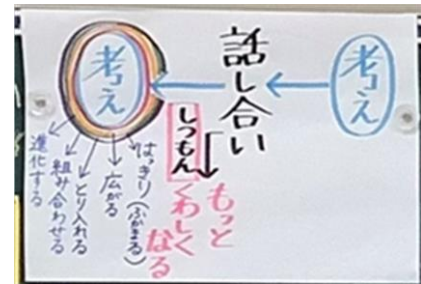
一方で、コミュニケーションの評価に関しては課題が見られた。「質問してくわしくなった」の評価を高くつけている児童でも、実際には、話し合いが詳しくなっていない場面も見られた。それは、質問できても、質問の型に沿って尋ねただけで、根拠や方法に迫る質問になっていないためだと考える。コミュニケーションの姿の型を提示する事に加え、その場の話に合わせて根拠や方法を聞き出している良い場面が記録されたものを児童に還元し、どのような質問が考えを広げたり、深めたりするのに適切なのかを児童に示していく必要がある。また、友達や教師からの他者評価を得ることも必要であると考え。このように、一人一人が自身の話し合いの様子を自覚し、適切な評価ができるように育成していく。

(2) 1学期の実践 余川紀子 (道徳科)

めざすコミュニケーションの姿
相手の話を受けて質問する姿 (Phase2)
グループで多様な考えを出し合う姿 (Phase3)

図工科「～雨の日っていいな～かきアーティスト」における小林実践では、自分のアイデアを広げるために話し合いをするという目的を明確にして、学級全体で共通理解したことで、児童が必要感をもって話し合いに臨むことができ、話し合いをして、友達の考えを必ず取り入れなくても、自分の考えの深まりや変容を感じられればよいことを児童に伝えていく必要性も分かった。そこで、上記の姿をめざすため、道徳科「正しいことは自信をもって」(価値項目 A善悪の判断, 自律, 自由と責任)では、多面的・多角的に捉えられるように、どうすれば正しい行動ができたのかについてグループで話し合いをさせた。話し合いの目的は、自分とは違う友達の考えを詳しく知ることだと掲示物を用いて、学級全体で共通理解した(資料1)。道徳科では、経験の違いから一人一人の考えにも個人差があると考えた。そのために、相手の考えに質問することを推奨し、質問する時間も設定して話し合いを進めさせた。

話し合いを通して相手の考えのよさに気づき、自分の考えの再構築ができるように、話し合いの前だけでなく後にも、再度自分の考えをワークシートに記入させた。話し合ったことを自分の考えに取り入れたり、深めたりして、自分の考えの変容を認識できるようにして、よりよい話し合いができることをめざした。



資料1 グループでの話し合いの目的掲示

本時の導入では、友達と一緒によくないと分かっているがしてしまったことはなかったかと問いかけ、ねらいとする価値の方向付けを行った。展開前段では、登場人物の「ぼく」の気持ちに寄り添って考えられるようにしたことで、心の葛藤についても理解できた。展開後段では、「ぼく」がどのように行動すればよかったのか、<「ぼく」に足りなかったものは何か>についてグループで話し合った。終末では、自分の生活のふりかえりを行った。

グループでの話し合いの場面では、次のような姿が見られた(資料2)。

A児 : ぼくは、みんなで「やめよう」と止める。どうですか?	全体 : いいと思う。
B児 : 私の考えに取り入れてもいい?	
C児 : ぼくは、「やめた方がいい」と言えばよい。	
D児 : 私は、注意する気持ちが足りないと思う。	
B児 : 私は、「やめよう」と言って、「他の遊びをしよう」と言う。	
A児 : (自分の考えは) B児と似ている。	
T : 質問したらいいよ。	
C児 : <u>注意は何て言ったらいい? ※1</u>	
B児 : 「上ったら危ない」と注意する。	全体 : いいね。
D児 : 私なら、「へいの上に乗ったら、あぶないよ」と言う。	
A児 : 「冒険ごっこじゃなくて、別の遊びをしようよ。おにごっこか」って言う。	
D児 : <u>なぜ、止めることが大切だと思った? ※2</u>	
A児 : けがしないようにしたいから。	全体 : 確かに。
A児 : <u>みんなに「確かに」と言われると、安心する。 ※3</u>	
C児 : 一番は、けがをしないことだね。	

資料2 グループでの話し合いの様子

※1のC児の質問を受けて、C児以外の児童がそれぞれ自分の考えを説明したことにより、注意することのよさに気づき、さらに、具体的な注意の仕方へと話し合いが進んでいった。また、※2のD児の理由を問う質問によって、友達の考えをより詳しく知ることができている。相手の考えを聞き反応する



姿も見られ、※3のA児の発言から、友達の反応によって自分の考えに自信をもって伝えることができるようになっている姿も見られた。

話し合いを通して自分の考えの変容が分かるように、話し合いの前と後にワークシートに考えを記入した(資料3)。

C児は、怒られるし、怪我をするから危険な行為をやめた方がいいと注意することが足りなかったと初めに書いていたが、話し合いによって、「別のところを探検しようよ」と、違う遊びを提案することに変容させている。これは、話し合いの中のB児の考えを取り入れて、さらに進化させたものである。

B児は、一見話し合いの前後で考えが変わっていないように見えるが、話し合いをしてグループの友達の考えをそれぞれ聞いたり、自分の考えを話したりしたことで、元々もっていた自分の考えが最初より明確になり、深まったと言える。このグループのA児、D児もそれぞれに変容や深まりが見られた。

これらの姿から、質問することで友達の考えを詳しく知ることができるということを、学級全体で共通理解して話し合いに臨み、友達の考えに対してお互いに質問し合ったことは、児童が主体的に話し合いを活性化させる上で有効であったと考える。また、話し合うことを通して、自分の考えを変容させたり、深めたりすることができるという、話し合うことの意義を児童に認識させることができた。話し合いの前後で記入できるようにワークシートを工夫したことは、よりよい話し合いをめざして取り組んだことをふり返る上で有効であったと考える。

一方、クラスの話すことについてのルーブリック評価は以下のとおりであった(資料4)。

話す	②分らないことに対して質問する	1. 質問しようとしたかった (3%)	2. 質問しようとしたが、何を聞けばよいか分からず、質問できなかった (30%)	3. 質問できた (40%)	4. 相手の考えがよりわかる質問ができた (27%)
----	-----------------	------------------------	---	-------------------	-------------------------------

資料4 ルーブリックによる評価

結果から、3や4と高く自己評価をしている児童がいる一方で、1や2と自己評価をしている児童が見られた。その評価をした児童の中には、「何を聞けばよいか分からず、難しかったから」という理由が多く見られた。これは、課題の難しさや児童の質問のレパートリーの少なさが理由と考えられる。実際に本時の話し合いの中で、会話が停滞しているグループがいくつも見られた。このことから、教師と児童の評価のズレは多少あるが、児童はほぼコミュニケーションの様子を自覚できていると言える。

コミュニケーション力の育成にあたり、質問することで相手の考えを詳しく知り、自分の考えの再構築に生かすという、話し合いの目的を児童と共有したことは有効であったと考える。今後も、自身の変容や深まりを児童に自覚させ、よりよい話し合いのコミュニケーション力を育成させていきたい。

しかし、話し合いを活発にするよい質問をすることに関しては課題が見られた。友達の話に対して臨機応変に質問を返していくことには個人差が出てしまい、全員がよい質問をできるようになるのは難しいと考える。そのため、質問の型を示して、よいコミュニケーションの姿を具体的に示すだけでなく、授業の中のよい姿を学級全体に還元して、児童の質問のレパートリーを広げる必要があると感じた。

『ぼく』に足りなかったものは、何かな?」

自分の考え  
「きみも止めておいた方がいいと思うよ。どうしてかというところ、おこられるかもしれないし、おちたらけがをするかもしれない」と言う。

話し合いメモ  
・ちゅういする気持ち  
・ほかの遊びをしようと言う

自分の考え  
たんけんごっこなら、べつ所でたんけんしようよ。

『ぼく』に足りなかったものは、何かな?」

自分の考え  
「やめよう」と言って、「この遊びをしよう」と言う。

話し合いメモ  
・「やめよう」と止める  
・ちゅういする気持ち  
・けがしないため

自分の考え  
「けがをしちゃうから、ほかの遊びをしよう」と言ったらいいと思います。

資料3 C児のワークシート(上) B児のワークシート

### (3) 1学期の実践 天池裕聖 (社会科)

#### めざすコミュニケーションの姿

相手の話を受けて質問する姿 (Phase 2)

グループで多様な考えを出し合う姿 (Phase 3)

上記の姿をめざすため、社会科「市の様子」では、「観光客」や「2年生」に金沢の魅力伝えるなどの相手意識をもたせること、ワークシートには自分の考えの理由を書く欄を意図的に設けないという工夫を取り入れることを通して、小集団における話合いの中で自然と「どうして」などの質問が生み出されるようにした。

また、ワークシートには班で話し合う前の自分の考えを書くスペースと話し合いをした後の自分の考えを書くスペースの2か所を用意することで、小集団の話合いの中で友達のことを取り入れることを意識できるようにしたり、話合いの前後で児童自身も変容を読み取ったりできるようにした。

本時では、中央小校区(金沢市の中心部)や安原小校区(農業や工業が盛んな地域)、大野町小校区(港に近い地域)、医王山小中校区(金沢市の山間部)など、これまで学んできた市の特色について色々な人に紹介しようという課題を設定した。まずは、どのような人に紹介できそうかを全体で確認し、班ごとに誰に紹介するかを決めた。その後、決めた相手に金沢の魅力を紹介するとしたらどこを紹介するかについて、これまでの学びを生かしながら個人で考えをもち、話合いの活動へと展開していった。本時の終末では、さらに多様な考えをもてるように、紹介する相手を変えて、相手に合った魅力を紹介する時間を設定した。

個々で自分だったらどの場所を魅力として紹介するかの考えをもち、その後の話合いで、「質問することで相手の考えを引き出し、新しく自分の考えにできるといいね」という話合いの目的を確認してから行くと次のような姿が見られた(資料1)。

(相手に観光客を選んだ班)

A児：僕は医王山小中校区を選んだ。

B児：どうしてですか？

C児：どうしてですか？※1

A児：スキー場があるから。僕も行ったことがあって、結構楽しかった。2番目は泉野小校区で、そこには泉野図書館ってところがあって、僕はそこにも行ったことがある。

D児：それは自分のただの思いじゃない？

B児：どうしてそこを選んだの？自分が行きたいだけじゃない？※2

A児：まあね。※3

(中略)

C児：私は1番目に医王山小中校区を選びました。金沢市には自然がたくさんあるよってことを知らせたくて。

2番目の中央小校区は観光客に人気だから選びました。※4

B児：確かにね。

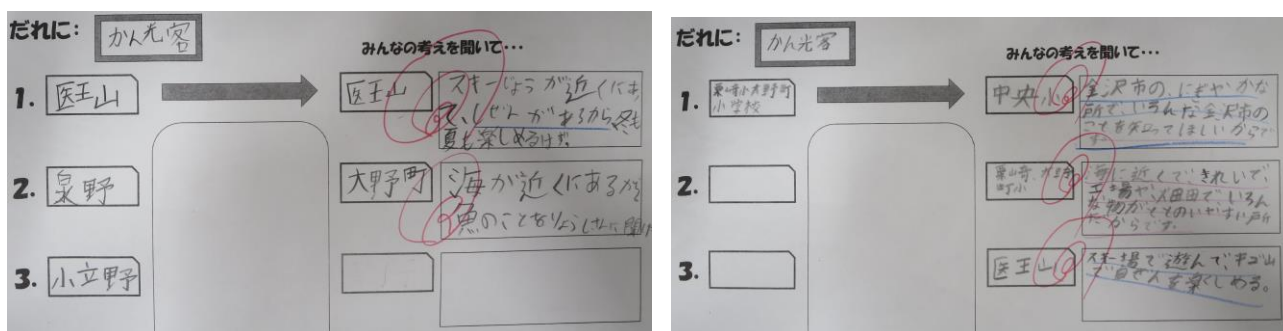
#### 資料1 班での話合いの様子

※1のC児とその前のB児の発言は、A児の「医王山小中校区」という場所のみの発言を受けて生まれた質問する姿である。ワークシートに理由まで記入し、最初から理由を話すように場を設定していたら生まれていなかった。一方、C児は最初から理由も合わせて考えを伝えている。その場合、反応は生まれるが質問する姿は見られなかった。また、※2のB児の発言や直前のD児の発言から、自分の行きたいところを伝え合うのではなく、観光客にどんな魅力を伝えるのかを交流するのが話合いの目的だという意識が読み取れる。このように相手意識をしっかりともつことで、反応や質問する姿につながっていた。

これらの姿から、相手意識をもたせる、ワークシートに理由を書く欄を意図的に設けないという手では、話合いの中で自然と質問を生み出すために有効であったと考える。

A児は※1の質問を受けて自分の理由をしっかりと話していた。しかし、A児の発言は、本時のねら

いに沿ったものではなく、相手意識がなく自分の経験を伝えているだけであった。A児は※2の質問を通して、自分のそのような現在の姿に気付いた。その姿が※3のA児の発言に表れている。その後の班での話合いの中では、※4のC児のように相手意識をもった発言が見られた。A児は、それらの発言に対してすぐに反応してはいなかったが、ワークシートでは次のような変容の姿が見られた（資料2）。



資料2 A児（左）とB児（右）のワークシート

A児はもともとから医王山小中校区を1位にしていたが、理由の「自然があるから」はC児の発言を受けて自分の考えに取り入れたものである。さらに、2位が泉野小校区から大野町小校区に変化している。これも自分の思いだけを伝えていた話合い前の姿から、観光客という相手を意識した考えに変容したことが分かる記述である。B児のワークシートを見ても、場所や理由の変容が見て分かる。

これらの姿から、相手意識や変容を読み取りやすくするワークシートは、多様な考えを出し合う上で有効であったと考える。

一方、クラスの応用するについてのルーブリック評価は以下の通りであった（資料3）。

応用する	③自分の考えに取り入れる	1. 友達の考えを取り入れようとは思わなかった (3%)	2. 友達の考えを取り入れようとしたが、できなかった (23%)	3. 友達の考えを取り入れることができた（そのまま） (55%)	4. 友達の考えと自分の考えを組み合わせることができた (19%)
------	--------------	---------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	--------------------------------------

資料3 ルーブリックによる評価

結果から、友達の考えをそのまま取り入れることは半分以上の児童ができていますが、「組み合わせるとなると2割程度になる。その要因として、考えが目的に沿っているかの判断が十分にできていないことが考えられる。ある班の話合いでは、観光客相手に、支援学校があるからという理由で森本小校区を魅力的な地域に選んでいたが、観光客相手に支援学校という理由は本時のねらいには適していないように思われる。友達の考えをすべて受け入れるのではなく、ねらいに合っているかどうかを吟味した上で新しい視点として取り入れていく力が必要である。この姿から考えると、友達の考えをそのまま取り入れたが組み合わせることは難しかったという児童の認識と教師の評価に大きなズレはないと言える。しかし、目的意識やワークシートの工夫は、多様な考えを広めるためには有効であったが、深めるための手だてとしては十分とは言えないということが見えてきた。

多様な考えを出し合いながら、質問を通してコミュニケーションを活発にしていくために、目的意識をもたせたり、友達との考え方の違いが視覚的に分かるワークシートを活用したりすることは有効であったと考える。今後も話合いを深めていくための手段としての質問を児童に意識させ、お互いに質問をしながら考えを広めていくというコミュニケーション力を他教科でも転移させていきたい。

しかし、考えを広めるという点でのコミュニケーションはできていたが、深めるという点では課題が残る。そのまま取り入れて満足という認識ではなく、目的やねらいを意識しながらよりよい考えにしたという認識をもたせていきたい。そのために、質問のバリエーションを増やし、話合いでは様々な質問を通して考えを吟味する姿が見られるようにしていきたい。

(4) 1学期の実践 森田健太郎 (理科)

めざすコミュニケーションの姿

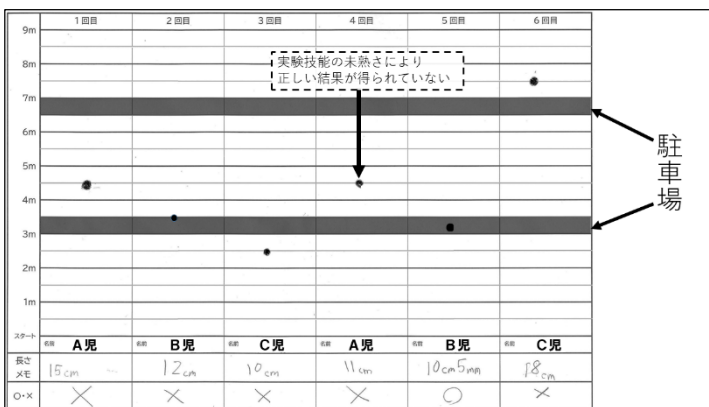
相手の話を受けて質問し合う姿 (Phase2)

上記の姿をめざすため、理科「ゴムのはたらき」では、天池実践を受け、単元を通して話合いの目的を明確にし、グループの話合いの中で質問を起点に実験方法を決められるようにした。そのために、仮説を立てることで実験の目的を明確にし、キーフレーズを示すことで質問することを意識させた。

ふりかえりは、教科を横断して使えるループリックを使い、継続的に自己評価をさせた。そうすることで、話合いの前後で自分の考えが変わったり深まったりしていることを実感できるようにした。

本単元は、第三学年の理科の中で、初めて実験を行う単元である。そのため、理科の問題解決のサイクルを明確に示して授業を行った。ゴムの力を働かせたときの手ごたえなどの体感を基にした活動を重視した。また、児童が立てた「ゴムの伸びの長さを長くすると車の速さは速くなる」という仮説をもとに実験を行い、得られた結果を比較するために表やグラフに整理することで、ゴムの働きについて捉えられるようにした。そして、自分で立てた「ゴムの伸びの長さを長くすると車の速さは速くなる」という仮説が正しいことを明らかにしていった。

本時では、ゴムの伸びの長さを調節して、指定された場所に車をぴったり停めることを目的とした「駐車場ゲーム」を行った。3m～3m50cm、6m60cm～7mの二ヶ所を駐車場に設定した。児童は、6回の試行の中で駐車場にぴったり停めることを目的とする。試行のたびに、話合いの時間が設けられており、50cmおきに床に貼られたビニールテープを参考にしながら、次の試行のゴムの伸びを話し合えるようにした。



資料1 ワークシート

ここでは、話合いの目的が「ゴムの伸びの長さをどうするか」と明確になり、「なんで〇〇なの？」というキーフレーズを示すことで、話合いの中で質問を意識させることをねらった。また、数値を根拠としながらゴムの伸びを決められるように、視覚的にもわかりやすいワークシートを用いて6回の試行の結果をまとめさせた(資料1)。

実際の授業では、「ゴムの伸びの長さを長くすると車の進む距離は長くなる」という仮説を立てた後にゲームを行った。「ゴムののびを決める」という話合いのゴールが明確な上、試行するごとに話合いの時間が確保されているので、どのグループも前回の試行の結果をもとに、数値を根拠として話合いができていた。資料1のワークシートをかいたグループではワークシートを3人で囲みながら、1回目と2回目の間に「1mも行きすぎてしまったから、15cmを12cmにしよう」、3回目と4回目の間に「あと50cmだから、ゴムを1cm長く伸ばそう」といった話合いがされていた。また、※1のC児の発言のように、キーフレーズ「なんで〇〇なの？」を意識的に話合いで使うことで、ゴムの伸びの根拠を引き出すことができていた(資料2)。

実際の授業では、「ゴムの伸びの長さを長くすると車の進む距離は長くなる」という仮説を立てた後にゲームを行った。「ゴムののびを決める」という話合いのゴールが明確な上、試行するごとに話合いの時間が確保されているので、どのグループも前回の試行の結果をもとに、数値を根拠として話合いができていた。資料1のワークシートをかいたグループではワークシートを3人で囲みながら、1回目と2回目の間に「1mも行きすぎてしまったから、15cmを12cmにしよう」、3回目と4回目の間に「あと50cmだから、ゴムを1cm長く伸ばそう」といった話合いがされていた。また、※1のC児の発言のように、キーフレーズ「なんで〇〇なの？」を意識的に話合いで使うことで、ゴムの伸びの根拠を引き出すことができていた(資料2)。

- A児：(2回目と3回目の) 2cmの差と、(3回目と4回目の) 1cmの差が変だよ。
- B児：4回目は1cm(ゴムののびを伸ばした)だけでめっちゃ行きすぎとる。
- C児：これじゃ決められなくない？
- B児：次どうする？
- A児：10cm5mmは？
- C児：なんで5mm短くするの？※1
- A児：だって1cmの差で2mも変わったから、5mmしかないやろ
- B児：たしかに。
- C児：うーん。訳が分からなくなってきた。

資料2 5回目のゴムののびを決める話合いの様子



一方で、資料1の4回目の試行結果のような、1～3回目の試行結果に当てはまる「ゴムの伸びの長さを長くすると車の進む距離は長くなる」という仮説に反する結果が多くグループで見られた。手の力を車に加えていたり、発射の際に方向がずれていたりするなどして、正しい結果が得られていないことが原因だと考えられる。そのため、資料2のC児のように、数字を根拠に考えようとしているのに、得られた結果からは考えが作れない場面が散見した。

以上のことから、駐車場ゲームのように話合いの目的が明確な場面では、話合いの必要感が生まれ、意見を出し合うコミュニケーションができることがわかった。その際、視覚的に結果がわかるワークシートを使うことで、児童は数値を根拠としてゴムののびを決めることができることが分かった。また、その根拠を引き出すための質問をキーフレーズとしてあらかじめ示しておくことは、相手の話を受けて質問し合うために有効だということが明らかになった。一方で、実験技能の未熟さが、正しい結果が得られずグループ内のコミュニケーションに影響を及ぼすことも分かった。実験精度をあげる手だてを考える必要がある。

児童のコミュニケーションについてルーブリック評価を行った。①～④の項目は、学級内で理科以外の教科でも同様の項目で継続的に評価している。本時の評価は以下のようになった(資料3)。

聞く	①反応する	1. 反応しなかった (0人)	2. 反応しようとしたが、できなかった (3人)	3. しぐさや言葉で反応できた(「うんうん」「なるほど」など) (20人)	4. 相手がうれしくなる言葉で反応できた (6人)
	②分からないことに対して質問する	1. しつもんしようとしなかった (0人)	2. しつもんしようとしたが、何を聞けばよいかわからず、しつもんできなかった (9人)	3. しつもんできた (14人)	4. 相手の考えがよりわかるしつもんができた (6人)
話す	③質問に答える	1. しつもんされたが(すべてには)答えなかった (4人)	2. しつもんされ、こたえようとしたが、(すべてには)答えられなかった (4人)	3. しつもんされ、答えることができた (15人)	4. 相手にわかりやすく、自分の考えのよさが伝わるように答えることができた (6人)
応用する	④自分の考えに取り入れる	1. 友達の考えを取り入れようとは思わなかった (3人)	2. 友達の考えを取り入れようとしたが、できなかった (5人)	3. 友達の考えを取り入れることができた(そのまま) (9人)	4. 友達の考えと自分の考えを合体させることができた (12人)

資料3 本時のルーブリック評価

この結果から、4点・3点と評価している児童が多く、グループの話合いにおいて満足感をもって取り組んでいたことが伺える。一方で、「③質問に答える」について「質問されなかったから、質問に答えられなかった。」と記述している児童もおり、その児童の評価は1だった。グループによってはキーフレーズを有効に使えなかったり、一部の児童のみの話合いに終始していたりしたと考えられる。また、コミュニケーションの姿のふりかえりを自由記述させたところ、「今日のゲームはおもしろかった。みんな協力したから楽しかった」といった、授業内容の感想になっている記述が散見された。今後はコミュニケーション場面に注目したふりかえり方についても、考えさせていかなければならない。

コミュニケーション力の育成にあたり、単元を通して仮説をたてることで実験の目的を明確にしたことは有効であったと考える。今後も、キーフレーズを示し、質問から相手の考えを引き出す経験を積み、そのよさに気づかせたい。そうすることで、他教科においても、キーフレーズが示されなくとも自然と相手の考えを引き出せるようになるだろう。そうしてコミュニケーション力を転移させていきたい。

コミュニケーションの評価については課題が残った。児童がコミュニケーション場面のみに目を向けて評価することは、まだまだ難しく、何かしらの手だてが必要だと考える。例えば、コミュニケーション場面を取り上げた映像を学級で視聴し、その場面について学級で評価し共有するなど、自分の自己評価のできを価値づけていくような手だてなどが考えられるだろう。

## (5) 学年の成果と課題

### 成果

児童が話し合いの良さを理解することができた点が成果である。複数の教科を通して、特に二つの手立てが効果的だった。

まず一つ目は、話し合いの目的を明確にすることである。話し合いを何のために行うのか、話し合いをすることで、友達の考えにより多く触れ、自分の考えと組み合わせ、考えを広めたり、深めたりすることができるという点を全体で共有した。そうすることで、話し合いの時間を友達の考えをなんとなく聞く時間で終わらせるのではなく、質問をすることでより多くの考えを聞く時間にしていく児童が増えた。

そして、二つ目は、話し合いのよさをさらに児童自身に実感できたことである。実感してもらうために、話し合いの目的に沿ったワークシートを活用した。自己の変容が分かるようなワークシートを用意し、それを活用した話し合いを行うことで、より友達の考えに耳を傾けるようになり、お互いに自然と質問する姿も見られた。その結果として、考えが変容したり、意見は同じだが、友達の考えが加わり意見が深まったりする姿につながっていった。

このように、二つの手だてを中心に話し合い活動を継続的に行っていくことで、児童自身が話し合いのよさを理解して交流するという力が育ってきた。

### 課題

話し合いの中で質問する姿は見られたが、形だけの上辺の質問で終わってしまい、相手の考えをより理解するための質問になっていない場面も見られた。1回の形式的な質問で満足するのではなく、何回も質問を重ねたり、根拠を問うような質問をしたりすることで、考えを掘り下げ、それを自分の考えの中に取り入れていく力が必要である。その力をつけるために、今後は、話し合い場面でキーフレーズを活用する、良い姿や質問を児童に還元していく、話し合いを行うタイミングを考え児童が必要感をもって活動できるようにするという三つの手だてを取り入れ、自分たちで考えを深めていける姿を目指していきたい。